

DOI: 10.17163.soph.n17.2014.16

# CAUSAS MODALES DE LA EDUCACIÓN

---

## Modal causes of education

LUIS XAVIER SOLÍS SOTOMAYOR\*

lsolis@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

---

### Resumen

Se realiza un recorrido ontológico sobre el hecho de las cuatro causas de la educación, para dar una respuesta a la finalidad del quehacer educativo.

Esto nos proyecta a buscar los verdaderos lineamientos sobre el aspecto antropológico y óntico de la educación como esencia plena del obrar del ser humano y su hecho de trascendencia en el mundo.

---

### Palabras claves

Causa eficiente, causa final, teleología, racionalidad, educación, ser humano.

---

### Abstract

An ontological trip is realized on the fact of four causes of the education, to give an answer to the purpose of the educational chore.

This projects us to look for the real lineaments on the anthropological aspect and óntico of the education as full extract of acting of the human being and its fact of transcendency in the world.

---

### Keywords

Efficient reason, final reason, teleology, rationality, education, to be a human being.

### Forma sugerida de citar:

Solís Sotomayor, Luis Xaxier (2014). Causas modales de la educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp.61-76.

---

\* Licenciado en Ciencias de la Educación con especialización en Filosofía. Magister en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Docente de la carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

## Introducción

Las causas modales de la educación, son un fundamento ontológico para dar razones claras del quehacer educativo, teniendo en cuenta a la filosofía como saber crítico de dicho fenómeno en el ser humano.

Este trabajo investigativo de una manera u otra trata de fundamentar a través de las causas modales, el fin último de la educación y el hecho de su trascendencia.

En el artículo se parte de las bases propias de la educación, para luego proyectar las diferencias de las causas modales: (la causa material, la causa formal, la causa eficiente y la causa final), haciendo un viaje sobre la filosofía de la educación y sus efectos, para llegar al hecho antropológico como el verdadero objetivo final del quehacer educativo.

62



## Causas modales de la educación

Al analizar los aspectos o elementos en que se desarrolla la educación, considerada en cuanto que es algo que está en un sujeto, aparecen de un modo u otro los diferentes aspectos del fenómeno educativo, que hacen que la educación exista, que dan razón de ello, y que de algún modo cuestionan aquella existencia, esto es lo que de manera general se encierra bajo lo que hemos denominado: “las causas de la educación”.

La educación es un arte y una técnica, tanto porque la acción educativa, por su misma esencia se realiza normativamente cuanto por la formación de la persona como su “verdadero fin” a la cual se la considera indiscutiblemente como una obra bella. “Este modo de ver la educación es estimulante y conveniente condición de que se respeta la vida individual de cada ser humano en toda su dimensionalidad” (Hessen, 2000: 25).

Los instrumentos que emplea la educación, aunque directamente se dirigen al individuo, afectan y mueven realmente a toda la sociedad, ya que ellos llevan con mayor rapidez el conocimiento de la vida, mostrando el estilo y mentalidad de nuestro tiempo. Por eso han de ser juzgadas las causas de la educación y al mismo tiempo los principios ontológicos del quehacer educativo.

La relación causa-efecto aparece, sin duda alguna desde el origen del hombre, como una de las grandes claves con la que intentan resolver su asombro y su necesidad de saber. El cambio en la condición de un ser, denominado efecto, es atribuido a la acción del fenómeno que regularmente lo precede en el tiempo o que de algún modo revela prioridad: la causa. En gran manera, la historia de la elaboración de la teoría causa-efecto, desde las concepciones animistas más remotas hasta llegar a su

planteamiento en términos metafísicos, y su discusión crítica y negación posteriores es la historia del pensamiento occidental.

Como es sabido, es Aristóteles quien formula la teoría de las causas: material, formal, eficiente y final; ampliada después por el tomismo, pasando por el seno de la escolástica y ampliada, hasta llegar al racionalismo cartesiano y el empirismo inglés, estos últimos relegando el concepto de substancia a un simple fruto de la imaginación o creencia afirman igualmente que el principio de causalidad no es percibido inmediatamente (González, 2008: 53). Así mismo Kant admite una posición semejante, reduciéndole a una categoría de la mente.

De otra parte el desarrollo de otra dirección filosófica también procedente de Descartes, remitía la causalidad al ser supremo; tal ocurre con Malebranche, Espinosa y Leibniz.

La presión ejercida por el desarrollo de la ciencia, sobre todo de la Física, con la insistencia en que la relación causa-efecto fuese sustituida por la de “correlación” o la de “función”, contribuyó a un repliegue de las posiciones filosóficas.

La evolución del concepto de causa dentro de la ciencia actual ha llevado a posiciones no tan rigurosamente “negativas” como lo han sido las formulaciones del materialismo.



## La causa eficiente

Bien sabemos que una metafísica rigurosa, una auténtica filosofía que quiera llegar a los primeros principios, no se contenta con puras intuiciones subjetivas o “contenidos desconocidos”, sino que, precisamente, se dirige a desentrañarlos y ponerlos a la luz. Empero, lo que queremos poner de relieve en este preámbulo a la causa de la educación, es la justificación de tal empeño, subrayando la vigencia, con todas las matizaciones que se quiera, de la creencia, tan vieja como el mundo mismo, que habla de la causa como aquello que produce un efecto y del esfuerzo del pensamiento, que trata de justificar esta afirmación, que a los ojos del sentido común, resulta evidente.

En filosofía, causa es todo principio de ser del que de alguna manera depende la existencia de un ser contingente, o de otro modo, del que depende la realidad o la formación de una cosa. Y entrados en la consideración de la causa según el pensamiento escolástico, debemos señalar la diferencia que existe entre su concepto y algunos otros que aparecen muy ligados con aquel.

Así ocurre con el de “principio”, Toda causa es principio, pero no todo principio es causa. El principio no ejerce necesariamente una in-

fluencia positiva, sino que puede ser un simple punto de partida. La causa antecede al efecto, como hemos dicho; sin embargo, tampoco es lo mismo causa que antecedente. El antecedente no es más que un hecho que acontece o es percibido antes que otro, que por esto se denomina consiguiente, pero no necesariamente existe relación causal entre uno y otro.

Otros dos conceptos ligados con la causa-efecto son los de condición y ocasión. La condición “sine qua non”, es algo que se requiere para que la causa agente obre, pero que no tiene influencia alguna en el efecto; en fin ocasión es simplemente una circunstancia favorable que ofrece a la causa eficiente para ejercitar su acción.

La causa eficiente constituye, con la final, las causas extrínsecas del ser. Definida por Aristóteles como aquello de donde primeramente procede el movimiento, es lo que con su acción influye en la producción o existencia de algo; su causalidad es activa, consiste en su acción. Y como ya hemos dicho, a ella se aplica principalmente la noción de causa. La causa eficiente admite divisiones desde diversos puntos de vista: uno de ellos la divide en principal, que produce el efecto en virtud de su actividad propia, e instrumental, que produce el efecto bajo la acción de una causa principal, que la lleva a realizar un efecto superior a su actividad natural (Millán, 2001: 79).

La aplicación del esquema a las cuatro causas a la educación se lo ha hecho en forma rigurosa. Las causas material y formal, o si se quiere la materia y la forma, dieron como resultado la determinación de la esencia de lo educativo. Pero también la causa extrínseca, la eficiente y la final, tienen no poco que ver con el ser, cuya esencia queda configurada por la causa intrínseca. Es verdad que, por ser causas extrínsecas, nos remiten a algo distinto de la esencia que se estudia. Pero la filosofía no es conocimiento de las causas, sino “por” las causas, por lo que cuando se estudian éstas, no nos separamos de aquellas cosas que directamente ocupan nuestra atención -la educación en este caso-, sino por el contrario penetramos más hondamente en ellas, desde esas nuevas perspectivas que suponen el recurso de las entidades de las que dependen.

“Se puede poner de relieve la necesidad de principios de actuación extrínseca al educando para que la educación se realice ya que necesita de la ayuda del otro para obrar” (González, 2010: 148). Los agentes exteriores que actúan como causa eficiente de la educación “constituyen una legión”: la naturaleza exterior; la cultura; la comunidad familiar, civil y religiosa, y el educador .

## El educador causa eficiente

Toda la eficiencia educativa exterior se pone en manos del educador, tomado en cuenta que no solamente educador es el docente, sino todo aquello que rodea al educando: familia-pares-cultura-sociedad, ellos son los que ejercen la tarea educativa pero en un diálogo que logre humanizar, para que el educando pueda tomar con eficiencia lo que verdaderamente le sirve para la vida.

El educador o facilitador de la educación, ejerce por de pronto una causalidad eficiente en el sentido de desembarazar los obstáculos que se presentan en la naturaleza de los educandos, en la marcha hacia la realización de seres humanos. También desempeña el papel de causa dispositiva, en el sentido de preparar al educando para la mejor participación de las formas educacionales. El facilitador es sobre todo, causa auxiliar de la educación. La labor del facilitador consiste, en ayudar a la naturaleza del educando a fomentar una verdadera crítica de lo educativo provocando y dirigiendo la actividad, para nutrirle de experiencias guiadas para la construcción de acuerdos y conocimientos que le sean útiles para la vida (Perelló, 1999: 27).

Por lo tanto, esta causalidad es propia de modo alguno de la *causa perfectiva*, porque supone que el educando capta, interpreta y asimila en una labor enteramente personal como sujeto de la educación necesariamente de orden sensible dando así una superación a la *causa preparante o dispositiva* que siempre viene hacer el facilitador, porque ejerce positivo en el efecto, aunque a través, y de acuerdo con el modo de ser, de la causa perfectiva, que es la misma naturaleza del discípulo.

El facilitador de la educación, a través del signo y de ponerle al educando frente al abanico de posibilidades del conocimiento para que las elija como las más prácticas en el desarrollo de su vida y se transformen ellas mismas en significativas y sean causa eficiente del quehacer educativo (González, 2008: 166-167).

## La voluntad del proceso. Causa de la educación

Al estudiar la causa eficiente se nos hace notar un extremo que se nos vuelve sumamente interesante y que rompe en cierto modo el excesivo formalismo. Si una fuente de energía se agota ejerciendo su acción, no es porque sea afectada por la acción, sino por la reacción consecutiva a la acción. Cada vez que un sujeto sufre una acción, reacciona sobre el agente de la educación; éste, a su vez, se hace pasivo y experimenta una disminución de energía como consecuencia de esta reacción. La aplica-

ción de la teoría de causalidad eficiente a la educación, si quiere pasar más acá del puro terreno de la especulación para acercarse a la explicación de cómo un facilitador influye en el estudiante, y de qué manera mediante su acción, se va cumpliendo el proceso, ha de tener en cuenta esta disposición radical que, naturalmente, no puede ser aplicada a la causa eficiente en su sentido absoluto, pero sí a la acción causativa ejercida en el sujeto concreto.

Este aspecto ha sido muy bien visto por muchos pedagogos y educadores, al subrayar la parte que el estudiante tiene en la educación como causa eficiente. La causa eficiente de la educación es la actividad de las potencias humanas, de la voluntad especialmente, aunque ella misma, de suyo, esté subordinada al entendimiento (Naval & Altarejos, 2000: 104). Partiendo que la educación no es fruto de un ejercicio cualquiera, sino de nuestro ejercicio, de tal manera que la causalidad eficiente es extrínseca y, sin embargo, en cuanto a nuestro ejercicio el que produce la educación, está dentro de nosotros, busca cuál puede ser esta causa eficiente existente en nuestro interior (Yepes, 1996: 120). Si admitimos que es el impulso universal hacia la perfección en cuanto existente en el educando, ya que este, como todo ser, tiende a su propia perfección, diríamos que la educación es algo natural. Este principio está, en la voluntad; pero, como hemos señalado en la voluntad regida por la razón.

Con estos condicionantes es como queda claramente dibujada, la causalidad del facilitador o educador, no se puede admitir, sin más que el educador sea causa eficiente de la educación o del aprendizaje. El educador actúa sobre el educando, no al modo de una causa eficiente perfecta y total, sino subordinándose a la propia virtualidad que el educando tiene, operando como agente externo, que pone en movimiento las potencias del educando (Martí, 1997: 79).

La educación se realiza en torno al ejercicio, del movimiento de las facultades del propio sujeto; y la acción del educador, si no pudiera poner en movimiento estas facultades, sería absolutamente estéril. He aquí pues la causalidad del educador es, en última instancia subordinada (Vargas, 2003: 48).

## El proceso educativo dentro de las cuatro causas

La aplicación del esquema aristotélico-tomista de las cuatro causas del proceso educativo, admite como hemos visto, diversas interpretaciones que, unas veces presentan sólo simples matices diferenciales, pero otras, en cambio, son más profundas y sustantivas. Así, por ejemplo, en lo referido a la “causalidad eficiente”, podemos añadir a lo que ya se ha

dicho, el punto de vista de César Valencia Solanilla, quien sostiene en primer lugar, que la educación, se nos presenta “como un proceso activo, de tipo diferente al proceso causal eficiente”, ya que mientras la acción eficiente viene hacer extrínseca y se verifica sobre un ser también extrínseco, en quien recae el efecto, la actividad del educando es un esfuerzo inmanente concentrado todo él dentro del propio educando como sujeto activo del mismo, y contribuye, además, a la perfección del mismo sujeto que despliega esa actividad. No es en suma, “una acción de un ser sobre otro distinto, sino un acto, una causalidad perfectiva del educando mismo que la realiza” (Valencia, 2002: 48).

Como consecuencia de este planteamiento, el educador no es la causa eficiente de la educación<sup>2</sup>. El principio activo extrínseco, asociado a la actividad interna del educando, quien, a su vez, es principio activo completo de su propia educación, de tal manera que educar no puede ser nunca una acción autónoma realizada sólo por el educador sobre el educando sin intervención de éste. Es, en fin, principio activo extrínseco coadyuvante del agente principal señalado.

Otro destacado pedagogo contemporáneo, Guido Corallo, al hacer un estudio del acto educativo, resume, también dentro del mismo marco de las causas de la siguiente manera:

- a.- *Causalidad eficiente*: (sentido determinístico): No considera el acto educativo en sí mismo, sino solamente las condiciones y precedentes de aquél.
- b.- *Causalidad material*: Se refiere al complejo de los actos, entitativamente considerados, pero no en cuanto que son educativos.
- c.- *Causalidad final*: Se refiere generalmente a la educación como acto racional humano.
- d.- *Causalidad formal*: Es una forma terminal constitutiva referida a la educación todavía considerada genéricamente. Y una forma ejemplar o llamada causalidad ejemplar que considera directamente la educación.

En fin, después de señalar que el esfuerzo pedagógico es una intervención reflexiva y metódica que se intercala entre la espontaneidad del sujeto-niño y la actividad voluntaria del sujeto-adulto, se diría que la causa material es el niño (educando), la causa instrumental la pedagogía, y la causa final la antropología. La causa formal es la transformación operada en el educando, en tanto que la causa eficiente es la misma acción transformadora o educabilidad. Puesto que en estas últimas causas el educador no interviene, sino como testigo o mediador, muchos educadores olvidan que, ante todo “dejan a parte la gracia”, deben contar sobre todo con la actividad personal de sus educandos.

En esta época nuestra, en la que el hombre, a semejanza del universo, está en expansión, es oportuno subrayar que Santo Tomás que desgra-

ciadamente ha sido reconocido por los educadores católicos muy poco y si lo es, es demasiado tarde, es el único pensador que tiene de la naturaleza humana, es decir, del problema central de la pedagogía una concepción perfectamente justa; el único cuya doctrina asegura, con una estricta exactitud, la distinción y el acuerdo entre el orden natural y el sobrenatural, fundamenta en razón la jerarquía espiritual según la cual el ser humano se edifica hacia Dios y por Dios, concilia la primacía de la inteligencia en el orden de las esencias y de las formas especulativas y la primacía de la voluntad y de la caridad en el orden práctico de los actos humanos de la formación del carácter y de la conducta de la vida: Todas estas cosas cuya reconocimiento importa esencialmente a una sana pedagogía. Enseña en fin, a los educadores a no esperar demasiado de la educación (Houssaye, 2003: 68).



## La causa final

De todos los aspectos en que puede ser considerada la educación a la hora de su examen filosófico, seguramente el más ampliamente considerado (aquel que de una manera u otra ha de ser siempre incluido en la definición de aquella) es el aspecto teleológico.

Sea cualquiera la interpretación que se dé acerca de su naturaleza específica y de los factores que la producen, la educación indica ciertamente el progreso del educando hacia una perfección que no tenía antes. Al empezar el estudio filosófico sobre la educación parece pues que se impone la preocupación de definir exactamente el fin de este movimiento perfectivo, el contenido de los valores que trata de adquirir (Rancière, 2013: 35).

Reiteremos una vez más que cualquiera que sea el resultado del análisis que del fenómeno educativo se haga, es generalmente concebido como un proceso a cuyo término el sujeto se perfecciona. En este proceso perfectivo aparecen dos características primordiales: su intencionalidad, es decir, su dimensión teleológica, y su voluntariedad. Si lo primero lo hace semejante con otros procesos perfectivos en los que el hombre actúa como causa eficiente o agente principal, lo segundo lo especifica taxativamente, en cuanto que es el mismo ser que recibe la perfección a través de aquel proceso, quien de algún modo la promueve y la acepta. El primer grupo de consideraciones nos lleva a estudiar el problema de la finalidad; el segundo el de la libertad. Se entiende por finalidad, en general, la orientación de un ente hacia un fin en el cual alcanza la perfección y realización correspondiente a su esencia. Es lo que señala la conocida proposición escolástica.



Fin no es, simplemente, lo último de una serie, sino aquello “por lo cual”, “en vista de lo cual”, algo se realiza; el fin es, así, un cierto bien que mueve a obrar, no aquello “mediante lo cual” algo se hace o realiza. Los escolásticos distinguen varias clases de fines, o mejor dicho, varios “seres” a los que les puede llamar fines, si bien no de la misma manera. Pues señalaremos solamente la división que del bien se hace en “fin de realización”, cuando el bien que se desea no existe todavía y ha de producirse por la operación; “fin de obtención”, Cuando el bien existe, pero el agente aún no lo posee, y “fin de comunicación” cuando ocurre en el caso de que el sujeto posea el bien y tienda a él para comunicarlo a otro. También suele dividirse el fin en “fin de la misma obra o finis operantis”, es decir, fin del que obra, que puede ser distinto del fin de la obra que realiza.

Si el bien percibido en razón de fin es algo distinto de lo que por él existe o se hace, el fin constituye entonces una causa, la causa final. Ella ejerce influjo causal porque, conocida en su dimensión de bien, incita a obrar a la causa eficiente; de aquí que sólo mediante ésta puede causar. La causa final, al menos cuando se considera de manera completa, es decir, formalmente, dice relación al entendimiento y a la voluntad, porque sólo al conocimiento y al apetito racional se les ha dado alcanzar el bien en cuanto tal. “Todo agente obra por un fin. No sólo el agente que posee entendimiento, sino todos, los agentes obran por un fin. No sólo el entendimiento, también la naturaleza obra por un fin” Aristoteles, lo decía ya; explicando esta frase también menciona Santo Tomás: “es necesario que todo agente obre por un fin, pues si de las causas recíprocamente ordenadas se suprime la primera, todas las otras serán suprimidas, más la primera entre todas las causas es la causa final” (Santo Tomás, 1963: 245). La razón de ello se encuentra en que la materia no consigue la forma más que en cuanto es movida por el agente, ya que nada pasa por sí mismo de la potencia al acto, y el agente no mueve sino bajo la intención del fin. La validez universal del principio queda en pie. Lo que sucede es que debe ser entendido analógicamente en conformidad con la naturaleza del agente de quien el fin es causa, o mejor, con el comportamiento de la naturaleza del agente con respecto del conocimiento del fin.

## La finalidad en la educación

Si se sigue atentamente la historia de la educación y más concretamente la evolución del pensamiento pedagógico en el mundo occidental, resulta evidente que la finalidad de la educación no aparece como un punto cuestionable hasta principios del siglo pasado. Sin duda, en anteriores épocas, vivió en la conciencia de las gentes la idea de que una acti-



vidad no referida a fin consciente previamente propuesto, no era propia del ser humano, por lo que al frente de todo proceso discursivo acerca de cualquier materia de estudio aparecía una reflexión en torno a su finalidad. Cuando, a principios de la anterior centuria, las distintas corrientes “naturalistas” ponen en tela de juicio como poco científico el concepto de fin o de finalidad, se propaga rápidamente en el campo de la pedagogía tal estado de opinión que se concreta en “un sentimiento de hostilidad abierta y declarada a lo que se llama finalidad impuesta desde fuera”.

Hay que tomar en cuenta, que la pedagogía como ciencia tiene una finalidad muy clara, Cuando ella abstrae el proceso educativo, de las condiciones vitales, para considerarlo como una causa que afecta al ser humano como diálogo interactivo, pues no puede olvidar que una buena educación y una formación humana eficaz necesitan, sobre todo, una substancia espiritual objetiva. Una sola mirada a la vida de la Humanidad, tal como lo entiende ante todo la historia, muestra que una buena educación tiene siempre como base imprescindible firmes ordenaciones sociales y una substancia espiritual objetiva. Por otra parte los fines de la educación son un lado de una misma moneda, decisivos para la resolución de todo problema parcial pedagógico, e incluso pone en marcha la tarea de evaluación y la retroalimentación: de otro, depende de la concepción total de la vida, es decir, a la opinión total sobre el valor y el sentido de la vida humana.

El propio J.J. Rousseau, En su obra *Emilio* es quien mejor justificación da de la existencia de una finalidad cuando alaba la sabiduría de la naturaleza por haber dispuesto la existencia del estado de infancia: “...Si el Hombre naciera grande y fuerte, su talla y su fuerza le serían inútiles hasta que aprendiera a servirse de ellas; le sería hasta perjudiciales, impidiendo a los demás pensar en ayudarle.

Y completa esta idea añadiendo que:

Siempre hay una finalidad exterior al niño, prevista por la misma naturaleza, puesto que aquellos que están destinados a pensar en ayudarle, no es racional suponer que actúen impremeditado, sino, por el contrario, se propondrán inmediatamente fines más o menos ambiciosos de realización al término del período de asistencia al mismo tiempo que objetivos inmediatos y circunstanciales inducidos en los hechos y necesidades de cada momento. La naturaleza de esos fines ya es otro problema (Rousseau, 2008: 120).

Al plantear la causa final en relación con el hecho educativo, se puede distinguir dos aspectos: a) El fin de la educación, y b) El fin de la actividad educativa.

En primer lugar, la educación se comparte como accidente respecto al hombre; por lo tanto, el fin de la educación considerada en sí misma es el hombre. Ahora bien, la perfección del hombre es doble. La primera es aquella que le compete como substancia y consiste esencialmente en la integridad de las partes; la educación se ordena a manifestación de la perfección primera del hombre, o lo que es igual, a la actualización de todas las virtualidades naturales del hombre a fin de que la naturaleza humana obtenga acabamiento y plenitud.

La segunda va hacia la perfección primera del hombre la cual está dispuesta para ello, ahora es preciso verla pasar al ejercicio. El hombre operando se perfecciona, porque actualiza sus potencias. Pero no perfeccionamiento consiguiente a la operación tiene sentido educacional: hay perfeccionamientos puramente relativos. Y existen incluso perfeccionamientos que, en vez de beneficiar o mejorar al hombre lo perjudican. Sirva como ejemplo: el desmedrado desarrollo de una facultad a costa de las demás o el proceso de adquisición como término de la operación contra naturaleza. Por lo que la educación se ordena al buen ejercicio de las operaciones humanas en cuanto implican un auténtico perfeccionamiento del hombre. La finalidad de la educación viene dada por la perfección de las operaciones puestas al servicio del perfeccionamiento armónico de las facultades humanas volcados sobre el integral perfeccionamiento del hombre mismo (Zubiri, 1983: 20).

Por otra parte, parece que el fin de la educación surge como algo múltiple, porque no es lo mismo el perfeccionamiento del entendimiento que el de la voluntad; porque las perfecciones de las facultades se han de ir logrando de un modo fragmentario y gradual, estas razones de multiplicidad en el fin de la educación se resuelven “metafísica y psicológicamente en unidad”: las virtudes son hábitos que disponen a nuestras facultades para efectuar mejor los actos que le son propios. Por otra parte, si bien las virtudes son varias es verdad que todas ellas se insertan en la persona humana, en la que encuentran un principio de actividad anterior y común. En último extremo, la finalidad educativa se unifica en torno a la persona humana. En fin, como el bien mueve a obrar en cuanto conocido, la causa final de la educación es la perfección conocida por el hombre, donde resulta que la felicidad es el fin de la educación.

## El hombre sujeto y fin último de la educación

Hay que tener en cuenta que la educación nunca tendrá un fin, pero sí una finalidad, debido a que el hombre siempre está abierto a las posibilidades, para lograr llegar a Ser-el mismo. Lo que se pretende es lle-



gar en primer lugar, a la educabilidad del hombre y ello desde un enfoque antropológico. Dos son los supuestos: el primero, que si el comportamiento del hombre estuviera determinado unívocamente por su estructura biológica no cabría la posibilidad de aprendizaje de comportamiento en un sentido u otro; por lo cual nos sería un ser educable. Que cuando se habla del hombre, sujeto de la educación, se habla de todos los comportamientos que pueda realizar. Se considera este punto de gran interés para una correcta reflexión sobre el fin último de la educación para una correcta concepción pedagógica.

Frente al atomismo que muestran los diferentes estudios sobre el aprendizaje es necesario reivindicar el estudio del hombre bajo todo aspecto posible, pero sin abandonar la visión de un todo estructural, que será la que justifique, en última instancia su especial modo de ser y comportarse, aún en lo que pueda tener en común con los animales más próximos.

Es así que se aprecia que la función del pensamiento en el conjunto de la vida humana. El pensamiento posibilita el conocimiento del mundo, como una ordenación de cosas y relaciones nos permite adaptarnos a la realidad y tratar con ella, es decir, nos permite una orientación práctica, que se concretiza en conductas determinadas con las que compensamos nuestra deficiencia biológica.

La función del pensamiento no se reduce sólo a lo anterior. Además de adaptarnos a la realidad confiere un sentido a esa adaptación, buscando una dirección, una meta, unos valores que conseguir, con lo que dota a la persona de una capacidad para trascender así misma y a las situaciones concretas con el fin de alcanzar los objetivos fijados. Y esto es lo que se propone la educación intencional (Gastaldi, 1998: 43 ).

El hombre no sólo es educable sino que su especial estructura psico-biológica exige la educación. Abierto a la totalidad de lo real no tiene las limitaciones inherentes a la adaptación del medio y a la especialización orgánica. Se encuentra perdido y originariamente desamparado frente a la infinitud de estímulos del mundo.

En definitiva, el hombre ha transformado el medio en mundo, instalándose en una realidad cultural, por su capacidad de objetivación. Aún más, el hombre no sólo se ha instalado en un mundo cultural sino que debido a su racial indeterminación se está haciendo a partir de ese mundo a través de la endoculturización constituyéndose en una concreta personalidad. Los límites de la personalidad del hombre son tan extensos como el alcance de su propio mundo objetivo, o bien, dicho con otras palabras, esos límites abarcan todo el mundo objetivo en tanto puede convertirse en el mundo subjetivo de la personalidad. La cultura creada por el hombre modifica su personalidad radical de una determinada manera.

La cultura que debe ser asimilada, puesto que el conjunto de actividades y medios que necesita el hombre para su supervivencia son inmensos, puede esclavizarlo ya que, con frecuencia, le aprisiona en un mundo concreto de conocimientos, emociones, leyes y creencias. Con frecuencia, la cultura tiende a fomentar unos comportamientos uniformes, regulados y conformistas donde toda expresión original queda anulada.

Aquí es donde debe encuadrarse la función de la educación intencional que ha de conducir a fomentar la independencia íntima, la autonomía personal así como el desarrollo integral y dinámico de toda personalidad, en un proceso siempre abierto hacia cotas de perfeccionamiento superiores (Mosterín, 2009: 120).

Si bien se afirma que el hombre posee una esfera de capacidades, actitudes y motivos a partir del mundo concreto en el que se encuentra, sin embargo el análisis y conocimiento de los sistemas culturales no esclarece totalmente la estructura del ser humano, porque es preciso saber si acepta o rechaza los elementos de estos sistemas culturales. En otros términos el hombre es un sistema abierto que busca progresivamente nuevos niveles de orden y relación con el mundo cultural, a partir del interior de sí mismo, es decir, tiene la capacidad de reorganizar la realidad en la que se encuentra. En otros términos, el hombre cuya estructura psicobiológica le exige ser cultural no está determinado por la cultura sino que puede trascender su mundo concreto hacia nuevas creaciones de sistemas culturales que le permiten sobrepasar en la construcción progresiva de una personalidad más rica. El hombre se auto-realiza desde la cultura, pero al no estar determinado por la cultura necesita de la educación para el aprendizaje innovador (Durkheim, 1993: 215).

Del análisis realizado de la estructura humana y su comportamiento hacia el fin educativo, se deriva una característica fundamental que no se puede pasar por alto; me refiero a la “dialogicidad”, tanto en el mundo de los objetos como en el mundo de los sujetos.

Xavier Zubiri ha señalado magistralmente esta característica al afirmar que:

La persona se encuentra implantada en el ser para realizarse. Esa unidad, radical e incommunicable, que es la persona, se realiza a sí misma mediante la complejidad del vivir. Y vivir es vivir con las cosas, con los demás y con nosotros mismos. Este “con” no es simple yuxtaposición de la persona y la vida: el “con” es uno de los caracteres ontológicos de la persona humana en cuanto tal, y, en su virtud, la vida de todo ser humano es, constitutivamente personal (Zubiri, 1983: 48).

La apertura del hombre al mundo de los objetos es un rasgo diferencial, específico, frente a los demás seres. Lo decisivo de esta concep-

ción es la afirmación de la capacidad del hombre para ser influenciado por la manera de ser de los objetos. El hombre es el ser cuya conducta puede consistir en abrirse al mundo de manera ilimitada. La conducta objetiva, propia y específica del hombre, trasciende la simple curiosidad, ligada a un área de intereses biológicos, para instalarse en el ámbito de los objetos en cuanto tales. La invitación científica, que busca descubrir el orden legal y estructural del mundo, y el amor personal son ejemplo de sobrepasar la curiosidad y comporta el compromiso con lo otro como lo propone Emmanuel Levinas:

La necesidad de trascendencia que experimenta todo ser humano ante la inminencia de la muerte y la constitución de la subjetividad como vía para alcanzar dicha trascendencia. En el ensayo titulado “Filosofía y Trascendencia” (1993: 89).

74



Levinas postula que la búsqueda de lo infinito y de la trascendencia es uno de los “principales problemas de la filosofía.”

El hombre no sólo orienta el mundo hacia su fin, sino que se orienta él también hacia el mundo, se implanta en él y desde ahí establece su propia posición. En este distanciamiento de sí, se vivencia a sí mismo como sujeto. El hombre se auto percibe como sujeto por su referencia al mundo de los objetos, la apertura al mundo, la dimensión relacional del hombre, su “dialogicidad” es lo que permite la autoconciencia del “yo” personal que se construye como tal desde la realidad del mundo. Y a esta construcción del ser del hombre, cuando se hace con unas metas y unos determinados medios para alcanzarlos es a lo que llamamos fin de la educación. Por ello a partir del momento en el que el comportamiento es tomado en su unidad y sentido humano ni es una causa material, ni una causa psicológica, es decir, ni pertenece al mundo exterior ni a la vida interior, sino al conjunto significativo y como causa final que es el hombre.

El carácter dialógico es parte de la causa eficiente, y aparece con toda su profundidad en el encuentro con el “otro”, si profundizamos un poco la descripción de este encuentro con el “Tú” observamos que el otro me es vivido como tal en la medida en que yo mismo me vivo como vivido por él. Mi propio vivirme, precisamente, como vivido por otro, es la autoconciencia que poseo en la conciencia que del otro tengo. El otro ha de ser percibido como un yo que coexiste conmigo; Yo que se manifiesta como una totalidad. A nivel humano no se puede hablar propiamente de realidad personal hasta el momento en el que dos seres dotados de capacidad de apelación y de respuesta, entran en relación dialógica y crean un campo de libre juego comunicativo. Este campo dialógico ejerce un influjo decisivo sobre la constitución misma de la realidad del hecho mismo educativo.

La existencia de un “otro” es contingente, lo mismo que mi encuentro con él, pero la exigencia de la alteridad no lo es como lo ha dicho Mounier:

La persona se nos aparece como una presencia dirigida hacia el mundo y las otras personas, sin límites, mezclados con ellos, en perspectiva de universalidad. Las otras personas no le limitan, le hacen ser y relacionarse. Ella no existe sino hacia los otros, no se conoce sino por los otros, no se encuentra sino en los otros (Mounier, 2000: 55).

Pues la causa final de la educación también se realiza en un encuentro y este es dialógico, comunicativo y significativo. Pues el diálogo educacional permite identificar las dimensiones más profundas del ser humano, para poderlas orientar y ponerlas en la misma direccionalidad de las posibilidades del ser de la educación, la plasmación histórica de un tipo de hombre en el que se realicen la totalidad de los valores humanos.

## Notas

- 1 Este mismo parecer lo formula Paulo Freire, en su *Pedagogía del oprimido*, como causa eficiente y final procura pasar de una educación bancaria a una educación significativa y liberadora.
- 2 Tampoco lo es, como pudiera parecer a primera vista, el educando, ya que la acción que de él procede, no es, un hecho rigurosamente tal, sino la acción analógica impropia.

## Bibliografía

- DE AQUINO, Thomas  
1963 Sobre el ente y la esencia. Pamplona: Eunsu.
- DURKHEIM, Émile  
1993 *Educación y Sociología*. Madrid: Akal.
- FREIRE, Paulo  
1999 *La Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- GONZÁLEZ, Ángel  
2008 *Ontología*. Madrid: Gredos.
- HESSEN, Johannes  
2000 *Teoría del Conocimiento*. Madrid: Espasa-Calpe.
- HOUSSAYE, JEAN  
2003 *Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: Eudeba.
- LEVINAS, Emmanuel  
1993 *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós, Ibérica.
- MARTÍ, José  
1997 *Textos para niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MILLÁN, Antonio  
2001 *Fundamentos de Filosofía*. Madrid: Rialph.

MOSTERÍN, Jesús

2009 *La cultura Humana*. Madrid: Espasa Calpe.

MOUNIER, Emmanuel

2000 *El personalismo*. Pamplona: Eunsu.

NAVAL, Concepción & ALTAREJOS, Francisco

2000 *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsu.

PERELLÓ, Julio

1999 *Hacia una pedagogía no directiva*. Quito: Ediciones Don Bosco.

RANCIÈRE, Jacques

2003 *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*.  
Barcelona: Alertes.

ROUSSEAU, Jean-Jacques

2008 *El Emilio, sobre la educación*. Pamplona: Eunsu.

VALENCIA, César

2002 *Para una arqueología del pensamiento pedagógico en la América prehispánica  
en: Pensamiento pedagógico latinoamericano. Ponencias e investigaciones  
1998-2000*. Pereira: Rudecolombia.

VARGAS, Germán

2003 *Filosofía, Pedagogía, Tecnología*. Bogotá: Alejandría.

YÉPES, Ricardo

1996 *Fundamentos de antropología*. Pamplona: Eunsu.

ZUBIRI, Xavier

1983 *Inteligencia sentiente: Inteligencia y razón*. Madrid: Taurus.



Fecha de recepción del documento: 5 de septiembre de 2014

Fecha de aprobación del documento: 17 de octubre de 2014